

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЪЕКТИВИСТСКОГО (НОРМАТИВНОГО)  
И СУБЪЕКТИВИСТСКОГО (ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО) ОБРАЗОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Исследование осуществлено при поддержке Российского гуманитарного научного Фонда (РГНФ), проект № 06-06-00553а*

**Ромм Т.А.**

**канд. пед. наук, доцент**

**Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия**

*Аңдатпа*

*Бұл мақалада әлеуметтік тәрбиені талдаудың мүмкіншіліктері мен перспективасы жан-жақты қарастырылады.*

*Аннотация*

*В статье рассматриваются возможности и перспективы анализа социального воспитания как объективного феномена и атрибута социального бытия с позиций нормативной и интерпретативной методологии.*

*This article deals with abilities and prospects of social up-bringing analysis as impartial phenomenon and social being attribute according to normative and interpretation methodology.*

Появление понятия «социальное воспитание» в современной педагогике сопряжено с необходимостью разрешения задач, которые возникают у человека по ходу социализации, а также с представлением о способах решения этих задач в педагогической науке. Социальное воспитание определяют как:

- процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию, социальному формированию, социальной компетентности, включению в социальную жизнь;
- компонент культуры, отражающий цивилизационное, средовое своеобразие условий формирования личности;
- педагогический механизм социализации;
- социальный институт (или сфера общественной жизни общества), решающий задачи политического, социально-защитного, воспитательного характера;
- систему общественной, государственной помощи человеку при определенных затруднениях, нарушениях;
- способ научного теоретизирования по поводу проблем взаимодействия человека и общества.

Отсутствие в педагогической науке конвенциональной экспликации социального воспитания, многообразие операциональных интерпретаций его сущности связаны, с одной стороны, с определенным этапом развития отечественной социальной педагогики, который определяют как «эмпирический этап теоретического познания» (М.А. Галагузова) или «научно-эмпирический этап» (И.А. Липский): этап сбора, обобщения и классификации данных практической деятельности. С другой стороны, для современной педагогики, как, впрочем, и для всего гуманитарного знания в целом, характерна проблема уточнения, осмысления и/или даже переосмысления базовых педагогических терминов и категорий в связи с очевидной неупорядоченностью и многозначностью традиционных, «устоявшихся» понятий. Появление новых понятий в педагогике, адаптация к педагогической науке понятий и терминов научных областей психологии, философии, социологии обусловлено необходимостью осмысления новых тенденций развития воспитания, изменением его места и роли в общественных процессах и перспективе наступившего века.

Понимая и принимая вслед за А.В. Мудриком социальное воспитание в целом как вид воспитания, направленный на обеспечение решения задач социализации человека по включению человека в существующую систему социокультурных отношений общества путем усвоения и воспроизводства культуры и, одновременно, развитие и самоизменение человека в этом процессе, мы утверждаем, что оно может быть представлено, рассмотрено и проанализировано *с онтологических позиций как объективный феномен и атрибут социального бытия, а эпистемологически как теоретический образ.*

В основу понимания социального воспитания как объективного социального феномена нами были положены некоторые идеи феноменологического подхода, сформулированного Э. Гуссерлем и М. Шелером - яркими представителям идеалистической и реалистической ветвей в феноменологии. Так, Э. Гуссерль требовал от ученого заниматься не столько придумыванием различных априорных квазинаучных схем, сколько руководствоваться в своих исследованиях лишь задачей точного описания действительного положения дел. Отсюда следует девиз феноменологии - «обращение к самым вещам, очищенным от словесных нагромождений» [1, с. 369] путем прояснения истинных «смысловых и бытийных установлений» [2, с. 12]. Характерная для феноменологического метода Э. Гуссерля радикальная исследовательская установка ставит под сомнение не само существование нашего мира, скрывающегося за надуманными теоретическими конструкциями, а, в лучшем случае, наши абстрактно-метафизические соображения о нем. Следовательно, феноменологический метод, по Э. Гуссерлю, служит лишь обязательной и необходимой для любой науки цели - поиску «неопровержимых данных», ибо в фундамент научного здания могут и должны быть положены только «стабильные очевидности». («Без очевидности нет науки», со всей категоричностью напишет Гуссерль в "Логических исследованиях") [Цит. по: 1, с. 369].) Раз границы очевидности заданы лишь пределами нашего знания, то нам следует искать нечто настолько явное, что нельзя отрицать. Эта феноменологическая интенция и должна быть реализована через описание «феноменов», которые предстают сознанию после заключения в скобки наших философских воззрений и убеждений, связанных с нашей естественной установкой, которая навязывает нам веру в существование мира вещей [Там же, с. 369 - 370]. Следя гуссерлевскому пониманию, в основу дальнейших рассуждений о социальном воспитании мы положим очевидную идею деятельного человека, способного к преобразованию не только себя, но и окружающего мира, что при этом однако не означает его отстраненности и изолированности от разнонаправленных воздействий социальной действительности. Осмысливая социальное воспитание, как объективный социальный феномен и атрибут социального бытия, мы приходим к выводу, что:

- социальное воспитание существовало, существует и будет существовать как объективное социокультурное явление, в контексте социокультурной адаптации человека к миру, а мира - к человеку. Формы реализации данного объективного явления отражают сложившиеся сферы общественного сознания и научного знания (традиции, религия, философия, педагогика) и носят цивилизационно-обусловленный характер;
- обеспечивая процесс социализации человека, социальное воспитание актуализирует деятельность определенных имплицитно и эксплицитно функционирующих педагогических структур и/или институтов, способных играть роль своеобразных воспитательных акторов, гармонизирующих диалектическое единство и борьбу социально заданного и индивидуально обусловленного в человеке и обществе;
- в отличие от воспитания, которое в большей степени унифицировано социальное воспитание обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразные типы и виды локальных моделей, которые связаны со спецификой общества как системы, с одной стороны; с особенностями личностного развития, с другой стороны.

Социальное воспитание как объективный феномен и неотъемлемый атрибут социальной реальности может быть по-разному интерпретировано и презентировано с помощью различных приемов теоретизации. Фактически социальное воспитание может быть явлено и/или проинтерпретировано как тот или иной теоретический образ объективно существующего феномена социального бытия.

В процессе развития науки в целом, изменения ее типа рациональности, педагогики в частности, появляется возможность зафиксировать различные представления, имеющие разные теоретические ориентации, которые по-разному определяют содержание и организацию социального воспитания. Помимо этого следует учитывать, что каждый исследователь, исходя из своих ценностных предпочтений, из всего многообразия реально существующих проблем вычленяет конкретные (конечные) аспекты, опирается при этом на так или иначе понятое «вызовы» и «сигналы», которые посылает ему социальная практика. С позиций данных идей и сам человек, и окружающая его действительность выступают как целостные феномены, составляющие социальную реальность, по поводу которой возможны различные теоретические представления. Все эти ценностно-обусловленные, социально-детерминированные выводы, способы теоретизации, различные исследовательские подходы определяются нами как теоретические образы социального воспитания. Эти теоретические образы отражают, с одной стороны, условия и обстоятельства, в которых складываются те или иные представления о педагогических способах социализации человека; с другой стороны - эти представления развиваются за счет привнесения в педагогическое поле понятий, концепций, идей других предметных областей, затрагивающих вопросы взаимодействия человека и общества.

По В.С. Степину, «человекоразмерные» науки, не могут ограничиваться односторонним анализом собственного объекта изучения [3]. Всё многообразие теоретических концепций, подходов свойственное современной науке, в той или иной степени тяготеет к двум ведущим научным парадигмам. В различных классификациях эти уже ставшие традиционными парадигмы обозначаются по-разному: объективизм и субъективизм; макро- и микроуровни анализа; «нормативизм» и «интерпретативизм»; «объясняющий» и «понимающий» подходы.

Как известно, объясняющий подход заложен традицией позитивизма свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма Г. Парсонса Основы понимающего (интерпретативного) анализа зародившиеся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, приводят далее к «символическому интеракционизму» Дж.Г. Мид и Г. Блумера и обретают законченный вид в трудах таких социологов и философов феноменологической и герменевтической ориентации, как Э. Гуссерль и Г.-Г. Гадамер, И. Гофман и А. Шюц, П. Бергер и Т. Лукман, Л. Витгенштейн и П. Рикёр. Основные различия между объясняющим подходом и понимающим подходом могут быть сведены к следующему.

*Объясняющий подход* (нормативная парадигма), - отмечает Х. Абельс, - постулирует, что «участники социального взаимодействия разделяют общую систему символов и значений, относящихся к социокультурной системе ценностей, которая обладает принудительной силой. Вследствие социализации в общей системе ценностей партнеры по взаимодействию интерпретируют социальные явления и события как соответствующие некоторым “образцам” уже известных из прошлого ситуаций и способов поведения» [4, с. 45].

*Понимающий подход* (интерпретативная парадигма), напротив, «исходит из отсутствия заранее заданной интерсубъективной общезначимой системы символов в строгом смысле этих терминов. (...) Действующие лица не просто обладают статусами с четко установленными правилами и ролевыми ожиданиями, а ставят смысл и значение каждой социальной роли в зависимости от личной оценки ситуации, специфических возможностей проявления роли в ситуации и от того, как сказывается на социальном взаимодействии общее определение ситуации всеми ее участниками» [Там же, с. 45 - 46]. В программной статье «Методологические основы символического интеракционизма» Г. Блумер целенаправленно акцентирует внимание на том, что с позиции символического интеракционизма «человек способен приписывать вещам значения, т. е. интерпретировать окружающую среду и тем самым создавать свой символический мир. Если человек намерен действовать, то он должен продемонстрировать себе и другим значения этого символического мира». Отсюда следует, что «человек противостоит окружающей среде не как продукт, который определенным образом "организован", например, через социализацию или развитие потребностей, и лишь автоматически реагирует на внешние стимулы. Наоборот, в свете теории символического интеракционизма человек сам создаёт свой мир в процессе его интерпретации» [Там же, с. 58].

Признавая известную адекватность не только структурно-функционального, но и интерпретативного представления социальных явлений и процессов, теоретизация социального воспитания учитывает разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания.

Исследовательская ориентация на классические, позитивистские (нормативные) идеи актуализирует абстрагирование социальных ситуаций от индивидуальных характеристик, их типичность, унифицированность. Стремление рассматривать окружающий мир как объективный процесс присуще любой науке, и педагогика не исключение. Исторически наука классического периода совпала с индустриальной цивилизацией. Ее отличительная особенность - установка на то, что в природе и обществе существуют некоторые объективные, независимые от нас закономерности, что наука дает способ объективного познания этих закономерностей, и в результате научных исследований мы все более и более приближаемся к точной картине мира Субъективный фактор, который связан с самим исследователем, признается помехой, мешающей объективности исследования.

Метод познания проблем социального воспитания реализуется как метод объяснения связей в системе («социальное воспитание - общество», «социальное воспитание - человек» и пр.), содержание социального воспитания напрямую связ«но с упорядочиванием системы, приведением ее в «жесткий», нормативно-ценностный вид. Основной характеристикой связей внутри системы социального воспитания выступают жесткие причинно-следственные связи. Соответствующий этому подходу (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Дюркгейм и др.) теоретический образ социального воспитания также связан с общенаучной установкой на объективное познание независимых закономерностей. При этом:

- в фокус анализа попадают общие характеристики социальной ситуации и путей ее преобразования при максимальном абстрагировании от индивидуальных характеристик;
- социальный мир выступает как внешне заданная и обязательная система, обладающая принудительным значением для всех ее участников;
- все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений;
- позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями;
- в рамках данной методологии само социальное выступает как внешнее, довлеющее на человека, принуждающее его к соответствию внешним значениям;

- социальные нормы и ценности - основа социальной жизни людей, поскольку они обеспечивают порядок, согласованность и стабильность как на макроуровне (общество, история, культура), так и на микроуровне (межличностные отношения и поведение индивидов);

- воспитание, как часть этой социокультурной системы выполняет, прежде всего, транслирующую, контролирующую функцию.

С этих позиций, во-первых, очень проблематична сама возможность выделения социального воспитания, т. к. «воспитание и так социально», является функцией общества, выполняет некую общественную миссию; всегда связано с задачами социального функционирования. Подтверждение этому — классическое определение Э. Дюркгейма, в котором зафиксировано представление о воспитании как социально важном процессе введения новых поколений человеческих существ «асоциальных к моменту рождения», в сферу «социальной жизни». На общественный характер воспитания обращал внимание, например, А.В. Луначарский, который утверждал, что «нормальное» воспитание есть социальное: с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между индивидуальным и общественным при социализме отпадает.

Во-вторых, даже если представляется необходимость выделить «социальное воспитание» как разновидность воспитания, то его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. Данное понимание базируется на признании оппозиции «социальное — индивидуальное». «Общественное воспитание, — писала Н.К. Крупская, — складывается из воспитания: 1) общественных инстинктов; 2) общественного сознания и 3) общественных навыков». Сущность и содержание такого воспитания заведомо противопоставляется семейному, индивидуальному и пр.: «Воспитание бывает частным или общественным» (И. Кант).

При такой «заданности» вне пределов педагогики остается достаточно широкий круг вопросов, связанных с развитием и формированием личности в чрезвычайно широких и разнообразных, зачастую не подлежащих даже фиксации, аспектах взаимных отношений между индивидом и средой; складывается убежденность во всемогуществе целенаправленного педагогического вмешательства в процессы развития личности; игнорирование самого факта разнообразия субъектов воспитательного процесса, каждый из которых обладает своим набором средств и целеполаганием.

Возможность реализации иной исследовательской ориентации связана с понимающим научным подходом, провозглашающим множественность проявлений любого социального феномена. Все большее распространение и признание в педагогике получает идея о том, что человеческая природа бесконечно многообразна, пластична, внутренне неуловима, а поэтому возможно говорить о незавершенности воспитательного процесса; о том, что человек на протяжении всей жизни пребывает в состоянии неопределенности. Это положение нашло свое отражение в концепции А.В. Мудрика как принцип незавершенности воспитания, который среди прочего предполагает «признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения» [4, с. 171].

Соответствующая неклассическому типу рациональность исходит из того, что не существует выделенного, единого, разделяемого всеми интересующего мира. Все точки зрения имеют право на существование. Наука не объясняет мир, а проблематизирует «понимает» его. «Неклассическая наука» эпохи постиндустриального общества, представленная идеями символического интеракционизма Дж.Г. Миды, понимающей социологии М. Вебера, феноменологии (А. Шюц), герменевтики (В. Дильтей), гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), представляет иное основание для понимания социального воспитания, прежде всего в толковании сущности «социального»:

- развитие и формирование личности в свете гуманистических подходов к личности сосредотачивается в аспекте взаимных отношений между индивидом и средой;

- на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением;

- социальный мир представляет в этом случае постоянно сменяющие друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны, разнообразные стратегии;

- воспитание осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, много субъектов, носители разной социальности, вряд ли можно говорить просто о воспитании. Поэтому социальное воспитание наряду с религиозным, семейным и пр., разные субъекты, разные цели, задачи, ценности, и пр.;

- социальное воспитание предстает как элемент культуры, во многом зависящий от слабо управляемых компонентов:

среды, традиций, времени.

Теоретизация социального воспитания ориентируется на индивидуальные характеристики ситуации, ее уникальность, на абстрагирование от общих характеристик. Ситуации социального воспитания приобретают характер неповторимости, единичности, в связи с чем актуализируются коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты относительно контролируемой и направляемой социализации. Подобный образ социального воспитания актуализирует проблему уточнения человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя. Личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах. В связи с этим на первый план для воспитания выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. И само социальное воспитание выступает как мост, соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности.

Следовательно, если системный и синергетический подходы наиболее эффективны и приемлемы при выявлении *макро-характеристик* изучаемого объекта (его системных связей, иерархических уровней, способов и характера взаимодействия), то культурологический и антропологический подходы более релевантны при анализе *микро-характеристик* социального воспитания (культурные детерминанты, ценностные ориентации и цивилизационно-культурная обусловленность воспитания). Иными словами, феномен социального воспитания может быть адекватно познан и представлен лишь при условии понимания его глубинной социальной обусловленности / заданности (и в этом нам поможет системно-синергетический подход), и при условии, что в фокусе нашего анализа остается все

многообразие культурных и антропологических, феноменологических и герменевтических характеристик и детерминант социального воспитания (в этой части основной акцент на культурологический и антропологический, феноменологический и герменевтический подходы).

Как показал теоретический анализ различных социальных феноменов [6], учет той или иной парадигмальной направленности позволяет, *во-первых*, избежать одностороннего (в основном структурно-функционального), детерминистского понимания социального воспитания; и, наконец, *во-вторых*, мы согласны с тем, что при анализе многомерных, противоречивых, дуальных явлений и феноменов к каковым в полной мере относится и социальное воспитание, важно видеть и использовать в полной мере эвристический потенциал различных, зачастую конкурирующих парадигмальных подходов на основе общенаучного принципа дополнительности. Классические методы познания социального воспитания несут в себе идею «общего», упорядочивания элементов системы «человек - общество - воспитание», ориентацию на знание общих закономерностей макросоциальных процессов. Неклассические методы несут в себе идею множественности проявлений человеческой социальности, ориентацию на знание индивидуальных закономерностей проявлений микросоциальности. А раз так, то объективистский (нормативный) подход должен быть с необходимостью дополнен субъективистским (интерпретативным) подходом, фиксирующим культурно-аксиологические и антропоцентрические размерности изучаемого объекта.

*Литература:*

1. Реале, Джованни. *Западная философия от истоков до наших дней. - Т. 4.: От Романтизма до наших дней* /Д. Реале, Д. Антисери. - СПб., 1997.
2. Прехтль, Петер. *Введение в феноменологию Гуссерля*. /П. Прехтль. - Тачек, 1999.
3. Степин, В.С. *Теоретическое знание* В.С. Степин. — М., 2000.
4. Абельс, Хайнц. *Интеракция идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию* / Х. Абельс - СПб., 1999
5. Мудрик, А.В. *Социальная педагогика* /А.В. Мудрик. — М., 2005.
6. Ромм, М.В. *Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект* / М.В. Ромм. — Новосибирск, 2002.